

MELLAN EVIDENS OCH REFLEKTION

OM PROFESSIONELLT LÄRANDE
I SOCIALTJÄNSTENS
FAMILJEBEHANDLANDE ARBETE

Jennie Ryding

Rapport i
korthet

Denna rapport har som syfte att i ett kortare format redogöra för avhandlingen *Mellan evidens och reflektion: om professionellt lärande i socialtjänstens familjebehandlande arbete*. Avhandlingen i sin tur är resultatet av ett samverkansprojekt mellan Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa (Västra Götalandsregionen) och den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) vid Högskolan Väst. Samarbetet tog formen av ett doktorandprojekt där doktoranden var inskriven på forskarutbildningen i pedagogik med inriktning arbetsintegrerat lärande (AIL) på Högskolan Väst. Genom en samfinansierad doktorand möjliggjordes en längre involvering i verksamhetens arbete än vad som är brukligt i samverkansprojekt.

Formatet av ett samverkansprojekt har inneburit att verksamheten och forskaren, i det här fallet doktoranden med handledare, tillsammans har utformat inriktning och forskningsfrågor. När projektet initierades fanns en inriktning, men den konkreta forskningsfrågan var inte bestämd. I arbetet har olika intressen, såsom verksamhetens behov, barn- och ungdomsvetenskap som forskningsämne samt pedagogik med inriktning mot AIL som forskarutbildningsämne, utgjort centrala utgångspunkter. Hela arbetsprocessen har karaktäriserats av dialog och gemensamt ansvar (Sorbring & Ryding, 2019).

När projektet startade i september 2015 var tanken att studera verksamhetens organisering vid implementering av en evidensbaserad modell. Med hänsyn till olika intressen kom syftet dock senare att bli att studera socialarbetare och deras förståelse av reflektion samt vilken roll reflektion har för professionellt lärande och kunskapsutveckling. Ett annat syfte var att studera organisatoriska förutsättningar för reflektion, evidensbaserat arbete samt professionellt lärande och kunskapsutveckling. Det empiriska materialet kommer från fokusgrupper med socialarbetare, alla aktiva inom familjebehandling men med respektive utan utbildning i föräldrastödsmodellen Family Check-Up (FCU), som i avhandlingen utgör exempel på en evidensbaserad modell. Avhandlingen lades fram till försvar på Högskolan Väst 25 september 2020.

FÖRFATTARE



Jennie Ryding är doktorand i pedagogik med inriktning mot arbetsintegrerat lärande (AIL) vid Högskolan Väst. Hennes forskningsintresse är professionellt lärande och kunskapsutveckling, med särskilt fokus på reflektion, erfarenhet och olika kunskapsformers kompletterande karaktär.

I projektet har flera personer varit involverade. Från Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa deltog Jenny Thunberg Benjaminsson, Sara Wetterberg Östnäs, Patric Bengtsson, Julie Showich Lundgren, Åsa Wallentin och Åsa Nilsson. Från Högskolan Väst deltog doktorand Jennie Ryding samt handledare Emma Sorbring, professor i barn- och ungdomsvetenskap, Inga Wernersson, professor i utbildningsvetenskap och Anette Bolin, professor i socialt arbete.

Ett stort tack till Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa för samfinansiering av doktorandtjänsten. Utan er hade avhandlingen inte funnits. Tack också för tillgång till fältet, er kunskap och erfarenhet samt utbyte av perspektiv. Jag vill även rikta ett stort tack till den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön och Emma Sorbring för möjliggörandet av en doktorandtjänst och till mina handledare för stöd och hjälp i arbetet med avhandlingen. Till sist vill jag rikta ett stort tack till familjebehandlarna som deltog i studien – era diskussioner och resonemang bidrog till värdefull insikt på området.

Avhandlingen finns i digitalt format på www.diva-portal.org. För ett tryckt exemplar, kontakta jennie.ryding@hv.se.

Avhandlingens artiklar

Ryding, J., Sorbring, E. & Wernersson, I. (2018). The understanding and use of reflection in family support social work. *Journal of Social Service Research*, 44(4), 494–508.

Ryding, J. & Wernersson, I. (2019). The role of reflection in family support social work and its possible promotion by a research-supported model. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 16(3), 322–345.

Ryding, J. (in press). Professional learning in family support social work in Sweden: Practitioners integration of EBP and reflection. *Advances in Social Work*.

INNEHÅLL

Bakgrund	4
Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa	4
Family Check-Up (FCU)	4
Evidensbaserad praktik (EBP)	5
Socialt arbete	6
Undersökning	8
Syfte och frågeställningar	8
Metod	8
Resultat	10
Reflektionens roll	10
Strukturering av reflektion	12
Reflektion och handling som mekanismer för professionellt lärande och utveckling	14
Organisatoriska förutsättningar	16
FCU – främjar reflektion, lärande och utveckling	17
Sammanfattning och diskussion	20
Referenser	22

BAKGRUND

Denna studie behandlar professionellt lärande i socialtjänstens familjebehandlande arbete, med särskilt fokus på reflektion och evidensbaserad praktik (EBP). Socialt arbete är en komplex och dynamisk praktik som ställer höga krav på de professionella. Tidigare forskning betonar vikten av reflektion, som både inslag och verktyg, i denna typ av praktik, inte minst för att möjliggöra professionellt lärande och kunskapsutveckling. Trots de många fördelarna tycks både tid och utrymme för reflektion ha minskat på senare tid. Samtidigt har EBP och systematiskt prövad, vetenskaplig kunskap fått ökad uppmärksamhet, vilket bland annat har lett till implementering av evidensbaserade modeller i det sociala arbetets praktik.

Vilka erfarenheter har socialarbetare av utvecklingen? Hur förstår och använder de sig av reflektion i den dagliga praktiken? Hur uppfattar de vikten av reflektion för lärande och kunskapsutveckling i den professionella rollen? Hur har det påverkat deras praktik att lära sig och praktiskt arbeta med en evidensbaserad modell? Det här utgör exempel på frågor som behandlas i studien.

Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa

Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa (UPH) är en enhet inom Västra Götalandsregionen där man arbetar med olika typer av forskningsbaserade modeller¹ i syfte att förebygga och reducera psykisk ohälsa. Modellerna implementeras i regionala och kommunala verksamheter, alla med inriktning mot barn och unga och deras familjer, vilket har gett enheten stor praktisk erfarenhet av arbetssätten.

UPH var från början tänkt som ett tillfälligt forskningsprojekt, men är sedan 2013 en permanent verksamhet med uppdrag från Hälso- och sjukvårdsnämnden i Göteborg. Starten gick 2009 efter en tilldelning av psykiatrimedel till kommuner och landsting, vars syfte var att stimulera första linjens insats till barn och unga. Politiker tillsammans med Barn- och

ungdomsmedicin beslutade att pengarna skulle gå till att starta UPH och satsa på den amerikanska modellen Family Check-Up (FCU) för implementering och vidare forskning (Bengtsson m.fl., 2018). Det var första gången FCU implementerades i Sverige.

De första familjebehandlarna tränades i modellen redan 2009 under vägledning av Thomas Dishion, en av skaparna av FCU. Med stöd av Dishion höll UPH ytterligare två utbildningar under 2011 respektive 2013. Sedan 2014 tillhandahåller enheten utbildning i FCU på egen hand, och såväl utbildning som implementering anpassas numer efter den aktuella verksamhetens behov och förutsättningar (Bengtsson m.fl., 2018).

Family Check-Up (FCU)

Modellen Family Check-Up (FCU) skapades av professor Thomas Dishion med kollegor efter långvarigt forskningsarbete på områden såsom föräldraskap, utvecklingspsykologi och interventionsvetenskap (Bengtsson m.fl., 2018). Sedan dess har det bedrivits forskning på modellen under drygt 20 år och signifikanta resultat avseende dess olika effekter har påvisats (ASU Reach Institute, u.å.; Dishion m.fl., 2016). Modellen kan därför beskrivas som *evidensbaserad*.

När FCU skulle implementeras i Sverige gjordes en anpassning för den svenska kontexten. Evidens finns för effekten av även den anpassade modellen (se Björnsdotter, 2014; Ghaderi et al., 2018). Tillsammans med iKomet utgör FCU exempel på föräldrastödsmodeller i en avhandling från 2014 (se Björnsdotter, 2014). En jämförelse mellan modellerna gjordes och effekten av FCU bekräftades. Därtill har effekterna av de två modellerna jämförts i en randomiserad kontrollerad studie (Ghaderi et al., 2018). Behandling enligt dessa modeller visade sig reducera barns beteendeproblem (såsom ouppmärksamhet, hyperaktivitet och impulsivitet). När resultaten följdes upp två år senare visade sig förändringarna dessutom bestå och i flera fall hade effekten till och med förbättrats. En klinisk signifikant förändring kunde ses hos flertalet deltagare, specifikt hos familjer som behandlades enligt FCU (Ghaderi et al., 2018).

¹ Exempel på modeller är Family Check-Up (FCU), skolmodellen PALS (en norsk anpassning av modellen School Wide Positive Behavioral Intervention and Support, SWPBIS) och Utökade hembesök (en modell inspirerad av Rinkeby-modellen).

Vid sidan av forskning kring FCU görs också regelbundna utvärderingar med behandlare och föräldrar.

Kort kan man säga att FCU är en adaptiv, styrkebaserad och familjecentrerad insats med syfte att främja barns psykiska hälsa och tillhandahålla föräldrastöd. Den huvudsakliga målgruppen är föräldrar med barn i åldrarna 2–17 år. I Sverige erbjuds FCU inom flera olika verksamheter, till exempel socialtjänstens behandlingsteam, där den används för både service- och biståndsärenden, och elevhälsan.

FCU-arbetet har två faser: **a)** kartläggning och feedback samt **b)** någon form av insats. Kartläggningen inkluderar olika kontexter, både hem och skola, och till grund för den ligger frågeformulär ifyllda av barn, föräldrar och förskola/skola samt en videofilmd familjeobservation. Syftet med kartläggningen är att belysa familjens styrkor och utvecklingsområden för att förebygga psykisk ohälsa hos barn. Ett annat syfte är att säkerställa familjens motivation och att familjen får rätt typ av insats. Genom kartläggning enligt FCU

Evidensbaserad praktik (EBP)

Ovan beskrevs FCU som en evidensbaserad modell. Relaterat till det används begreppet *evidensbaserad praktik* (EBP). Det är mångfacetterat och tillskrivs olika betydelser beroende på sammanhang, såsom land och typ av verksamhet. Därför råder det olika uppfattningar om vad EBP är, vilket användningsområde det har och vad det kan tillföra (Avby, 2018a; Parrish & Oxhandler, 2015; Scurlock-Evans & Upton, 2015).

Vid sidan av att det görs olika definitioner i olika kontexter grundas ibland antaganden om EBP på missuppfattningar och förutfattade meningar. Det ytterligare komplicerar förståelsen av EBP som begrepp och synen på det som praktik, vilket i sin tur belyser vikten av utbildning i EBP inom olika grupper, såsom professionella, beslutsfattare och studenter. Mer forskning kring EBP och olika gruppers erfarenhet av den behövs också (t.ex. Mullen m.fl., 2005; Parrish & Oxhandler, 2015).



Figur 1. De tre stegen i FCU-arbetets kartläggnings- och feedbackfas.

erhåller den professionella en mängd information, om till exempel barnets beteende, föräldrarnas förmågor, olika stressorer och dynamiken i familjen, vilken ligger till grund för det kommande förändringsarbetet. Redan i feedback-sessionen används informationen i den barn- och familjeprofil där den professionella beskriver familjens styrkor och utvecklingsområden.

Baserat på familjens specifika behov erbjuds, med bibehållen respekt för föräldrars resurser och kompetenser, olika insatser varpå föräldrarna och den professionella gemensamt beslutar vilken av dem som är lämplig. Inom ramen för FCU är Föräldraskap i vardagen (FiV) en möjlig insats. FiV är en uppsättning föräldrastrategier som fokuserar på föräldraskapets vardagliga detaljer och bygger på tre kärnområden: positivt beteendestöd, hälsosam gränssättning och byggande av familjerelationer. Stödet skräddarsys efter familjens behov och livssituation och kopplas till de specifika mål som föräldrarna och behandlaren har kommit överens om. På så sätt kan interventionen bli mindre omfattande men samtidigt effektiv (Bengtsson m.fl., 2018; Sorbring & Ryding, 2019).

Den evidensbaserade praktiken har sitt ursprung i det medicinska fältet och begreppet *evidence-based medicine* (EBM), vars syfte är att utgöra en brygga mellan forskning och praktik samt att öka det vetenskapliga inflytandet i klientarbetet. Sackett och kollegor nämns ofta i relation till både EBM och EBP och myntade också en vanligt förekommande definition av EBP: "... the conscientious, explicit and judicious use of current best evidence about the care of individuals [clients]", efterföljt av "the integration of best research evidence with clinical expertise and [client] values" (1996; 2000, citerat av Parrish & Oxhandler, 2015, s. 272).

EBP kan därför beskrivas som ett inslag av kvalitets-säkring i praktiken som grundar sig på en kombination av tre olika faktorer: professionell/klinisk expertis, klientens önskemål och förutsättningar samt bästa tillgängliga forskning (se Haynes m.fl., 2002). Vid lämpning av EBP främjas ett förhållningssätt med ökat fokus på klienten och hans eller hennes önskemål, förutsättningar, medverkan och inverkan. Det i sin tur skapar möjligheter till ett pågående och systematiskt

lärande hos de professionella (t.ex. Haynes m.fl., 2002; Mullen m.fl., 2005).

På senare tid har betoningen av den professionellas roll och expertis ökat. Det syns i den uppdaterade modellen av EBP (se Haynes m.fl., 2002) där professionell expertis placeras centralt, istället för som tidigare som ett av de tre benen i EBP. Professionell expertis betraktas därför som kärnan i arbetet. Dessutom har *kontextuella förutsättningar* adderats som en fjärde grundläggande faktor. Enligt ett evidensbaserat perspektiv behöver alltså fyra faktorer vägas in för att säkerställa ett säkert, etiskt klientarbete av god kvalitet. Det är de professionellas uppgift att balansera de olika delarna i arbetet med klienten, och för det beskrivs för många till reflektion, kritisk analys, utvärdering respektive beslutsfattande vara viktiga egenskaper (se t.ex. Gibbs, 2003a, i Mullen m.fl., 2005; Haynes m.fl., 2002).

Det finns flera fördelar med EBP. Några exempel på goda effekter är en mer säker, effektiv, jämlik och objektiv behandling av klienter, och tillämpning av modellen kan också minimera misstag i arbetet och reducera gapet mellan teori och praktik. Genom att integrera forskning i praktiken kan även professionellas lärande och kunskapsutveckling främjas (Barfoed & Jacobsson, 2012; Gambrill, 2011; Sicora, 2017).

Socialt arbete

Denna studie fokuserar på professionella inom svensk socialtjänsts familjebehandlande arbete. Det är en typ av anpassad hjälp som syftar till att stödja förändring och stärka tryggheten i en familj. Familjer kan själva ansöka om familjebehandling. En socialsekreterare gör då en utredning för att bedöma hjälpbehovet. Insatsen är frivillig, varför familjemedlemmarna själva bestämmer om familjen vill ha stödet som erbjuds eller inte.

Socialtjänstens övergripande mål är "att skydda barn från att fara illa" (SOU 2018:32). För att nå målet används en rad olika metoder, modeller och program. I den här studien används begreppet *socialt arbete* för att hänvisa till allt sådant arbete organiserat av kommunen.

Socialt arbete är en komplex och dynamisk praktik, vilket ställer krav på många olika förmågor hos de professionella som varje dag ställs inför såväl avancerad problemlösning som beslutsfattande på osäkra grunder. För att hantera ett sådant arbete beskrivs reflektion vara ett viktigt verktyg (t.ex. Gambrill, 2011; Ingram m.fl., 2014; Schön, 1991). Reflektion är viktigt för lärande och kunskapsutveckling, inte minst genom tillvaratagande av erfarenheter. I förlängningen kan det leda till att risker och misstag undviks såväl som till ökad produktivitet och förbättrad kvalitet på tillhandahållna tjänster (t.ex. Avby, 2015; Boud m.fl., 2006; Kolb, 2015).

Trots dessa många goda effekter tycks tid och

andra resurser för reflektion ha minskat till förmån för andra kvalitetssäkrande inslag. Ökad styrning inom den offentliga sektorn beskrivs ha påverkat det sociala arbetets praktik och i sin tur de professionellas arbetsituation. Ett resultat är ökade krav på utvärdering och mätning av praktiken och ett annat är fokus på kostnadseffektivitet och användning av standardiserade arbetssätt, såsom EBP (t.ex. Liljegren & Parding, 2010; Munro, 2004; Ponnert & Svensson, 2016; Webb, 2001). Vidare beskrivs ökade dokumentationskrav och påverkan på professionellas handlingsutrymme och autonomi samt möjlighet till reflektion och lärande (Lorenz, 2015; Thompson & Thompson, 2018).

Förändring av välfärdssamhället

Sedan 2000-talets början har forskningsbaserad kunskap i form av till exempel EBP fått ökad uppmärksamhet. En orsak är en statlig utredning (SOU 2008:18) som betonade behovet av en förstärkt kunskapsutveckling och utvecklad kunskapsbaserad i socialtjänstens verksamheter. För att möta detta behov beslutades det om en ökad implementering av EBP. Beslutet var politiskt initierat och innebar därmed åtgärder som genomfördes "top-down" (Bergmark & Lundström, 2011; Denvall & Johansson, 2012). Synen på det bakomliggande syftet med beslutet och dess åtgärder varierar: vissa menar att kostnadsreduktion är det starkaste motivet medan andra betonar en utvecklad kunskapsbas och bättre och mer effektiva behandlingar (t.ex. Gambrill, 2011; Heiwe m.fl., 2013; Ponnert & Svensson, 2016; Webb, 2001). Det råder också olika uppfattningar om vad EBP är och vad det kan tänkas tillföra praktiken.

Ur ett socialarbetarperspektiv anses den ökade användningen av EBP bygga på effektivitetsdriven styrningsideal från den privata sektorn, vilket har gett upphov till kritik (Liljegren & Parding, 2010; Munro, 2004; Webb, 2001). Den ökade uppmärksamheten på utvärdering, prestationsmätning och modeller med ett standardiserat och manualbaserat format beskrivs vara orsakat av ett styrsätt där organisatorisk logik är framträdande och byråkrati används som ett verktyg för kontroll (Liljegren & Parding, 2010; SOU 2018:32). Följaktligen har EBP kommit att beskrivas som ett hot mot en reflekterande, relationsfokuserad och holistisk approach till praktiken (Ingram m.fl., 2014; Ruch, 2002; Webb, 2001). I dessa sammanhang anses EBP, och associerade modeller, driva standardisering av arbete och kontroll av medarbetare för långt. Det ofta manualbaserade arbetet med evidensbaserade modeller kritiserar inte minst för att reducera professionellas handlingsutrymme och möjlighet till reflektion (Barfoed & Jacobsson, 2012; Heiwe m.fl., 2013; Ingram m.fl., 2014).

Det bör nämnas att kritik har riktats även mot reflektion och reflekterande praktik. Reflektion

beskrivs till exempel utgöras av en process som kan "gräva fram vilka antaganden som helst om vad som helst" (Fook, 2004, s. 59) och som separerar tanke och handling snarare än att förena dem (Fenwick, 2003 & McWilliam, 2002, i Fenwick m.fl., 2002). Reflektion har även kritiserats för att sakna konceptuell tydlighet (Kinsella, 2010), vilket relaterar till dess mångfacetterade karaktär och svårigheten att precisera vad denna typ av mer abstrakta inslag i praktiken egentligen är och vad den kan leda till.

Kritiken mot såväl EBP som reflektion bör dock sättas i perspektiv eftersom den ofta baseras på missuppfattningar. Av samma skäl är det viktigt att undersöka olika gruppers förståelse och användning av dessa typer av inslag i praktiken och lägga grunden för ökad överensstämmelse.

En konsekvens av tidigare och pågående förändringar i välfärdssektorn är att olika kunskapsformer ställs mot varandra i utformningen av praktiken. *Forskningsbaserad kunskap*, eller systematiskt prövad, vetenskaplig kunskap (evidens), beskrivs inte sällan som mer legitim och säker att basera praktiken på jämfört med *erfarenhetsbaserad kunskap*, även kallad praktisk kunskap (t.ex. Mantzoukas, 2008). Detta är problematiskt då olika kunskap och kunskapsprocesser, såsom erfarenhets- respektive forskningsbaserade, kan antas nödvändiga i komplexa och dynamiska praktiker, inte minst då olika kunskapsformer beskrivs komplettera, berika och stärka varandra (Dewey, 1910, i Avby, 2018a). Dessutom beskrivs integrering av praktisk och teoretisk kunskap främja lärande (Nonaka & Takeuchi, 1995 samt Zollo & Winter, 2002, i Avby, 2016).

En integrerad kunskapssyn

Som jag redan har varit inne på kan dock EBP, rätt applicerat och med rätt förutsättningar, reducera gapet mellan teori och praktik, främja professionellt lärande² och kunskapsutveckling samt bidra till en säker, rättvis och klientcentrerad praktik, inte minst genom att integrera olika kunskapskällor i klientarbetet (Gambrill, 2011; Mullen m.fl., 2005).

Gibbs beskriver EBP som en *filosofi*, enligt vilken EBP utgör en sexstegsansats till praktiken (2003a, i Mullen m.fl., 2005). Baserat på denna definition är EBP en holistisk och rekursiv process som belyser kravet på professionellas förmåga till reflektion, analys, utvärdering och ett kritiskt förhållningssätt, vilket ligger i linje med den ursprungliga idén med EBP. Människo-relaterade yrken beskrivs samtidigt som alltför komplexa och varierande för att enkom baseras på kunskap

från effektstudier, vilken utgör grunden för evidensbaserade modeller. Men genom att kombinera sådan kunskap med implicit kunskap och reflektion kan man skapa bättre förutsättningar i praktiken (t.ex. Gibson m.fl., 2018; Ingram m.fl., 2014; Mullen m.fl., 2005).

I en praktik som socialt arbete finns det alla möjligheter att inkludera både erfarenhets- och forskningsbaserad kunskap, men för det krävs en nyanserad syn på olika kunskapsformer. Professionellas kunskap, tidigare erfarenhet och reflektiva förmåga bör ses som viktiga inslag i bedrivandet av denna typ av praktik, inte minst för att de utgör centrala komponenter vid implementering och praktisk applicering av evidensbaserade modeller. Genom att beakta och betona sådana förmågor, tillsammans med forskningsbaserad kunskap i form av evidensbaserade modeller, kan klienten hjälpas på ett etiskt och säkert sätt utifrån dennas specifika förutsättningar och behov (se Gibbs, 2003a, i Mullen m.fl., 2005; Mullen m.fl., 2005). Med andra ord finns det skäl att inkludera *både* erfarenhets- och forskningsbaserade kunskapsprocesser i socialtjänstens verksamhet för att göra den mer kunskapsbaserad och kunskapsutvecklande.

Vid närmare granskning går det att finna likheter mellan reflektion som en systematisk och strukturerad process och evidensbaserad praktik som filosofi (se Gibbs, 2003a, i Mullen m.fl., 2005). Båda syftar till att identifiera kunskapsbrister och främja kontinuerligt lärande genom tillvaratagande av erfarenheter. En annan likhet är det helhetsperspektiv som gör att olika faktorer tas i beaktande i klientarbetet, vilket i sin tur skapar förutsättningar för att minska risker och främja etiska hänsynstaganden (Boud m.fl., 2006; Gould, 2004; Kolb, 2015; Mullen m.fl., 2005; Schön, 1991). Istället för att betona skillnaderna mellan olika kunskapsformer bör man alltså sätta fokus på kunskapsformernas kompletterande karaktärer, vilka bidrar till en dynamisk och komplex praktik som socialt arbete.

Då studien fokuserar på professionella i en specifik praktik utgör organisationen de tillhör en viktig del av det aktuella forskningsområdet. Organisatoriska, eller kontextuella, förutsättningar och deras yttre karaktär i relation till den professionella som individ är viktiga för möjligheten till såväl reflektion som evidensbaserat arbete i praktiken (t.ex. Cressey, 2006; Thompson & Thompson, 2018; Yip, 2006). Hur organisationen ser på professionellt lärande och kunskapsutveckling, samt den tid och de resurser som tillhandahålls för det, utgör därmed viktiga faktorer för de professionellas möjligheter att ta tillvara erfarenheter i den dagliga praktiken (t.ex. Avby, 2018b; Fuller & Unwin, 2011).

² Eftersom studien fokuserar på lärande som sker i arbetet utgör *professionellt lärande* ett centralt begrepp, vilket enligt definition är lärande i, för och genom arbetet (Thäng, 2004; Tynjälä, 2013, i Mertens m.fl., 2018).

UNDERSÖKNING

Syfte och frågeställningar

Mot ovanstående bakgrund syftar avhandlingen till att undersöka vilken roll reflektion har i familjebehandlande socialt arbete, både generellt och i just evidensbaserat arbete. Särskilt fokus ligger på professionellt lärande och kunskapsutveckling.

Följande frågeställningar var vägledande i arbetet:

- Hur förstår och använder socialarbetare reflektion i familjebehandlande arbete?
- Hur förstår och använder socialarbetare reflektion i evidensbaserat familjebehandlande arbete?
- Hur uppfattar socialarbetare betydelsen av reflektion för professionellt lärande och kunskapsutveckling?
- Hur uppfattar socialarbetare de organisatoriska förutsättningarna för reflektion, professionellt lärande och kunskapsutveckling?

Avhandlingen innehåller tre artiklar som tillsammans ämnar besvara avhandlingens övergripande frågeställningar. Artiklarna har egna specifika syften, vilka beskrivs nedan.

- **Artikel A.** *The understanding and use of reflection in family support social work.* Syftet med denna artikel är att presentera socialarbeters förståelse och användning av reflektion samt nå insikt kring värdet av reflektion i denna praktik.
- **Artikel B.** *The role of reflection in family support social work and its possible promotion by a research-supported model.* Syftet med artikeln är att presentera förståelsen och användningen av reflektion i evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete samt de organisatoriska förutsättningarna som krävs för reflektion.
- **Artikel C.** *Professional learning in family support social work in Sweden: Practitioners' integration of EBP and reflection.* Syftet med artikeln är att presentera socialarbeters tankar kring evidens och erfarenhet i relation till professionellt lärande

och kunskapsutveckling samt hur utbildningen i och det praktiska arbetet med FCU påverkar socialarbetarna i deras dagliga arbete.

Metod

Med anledning av avhandlingens syfte valdes en så kallad intensiv och kvalitativ forskningsdesign (se Harré, 1979, i De Vaus, 2001). Det innebär ett fokus på processer i en avgränsad miljö, snarare än att undersöka regelbundenheter och nå generaliserbara resultat (De Vaus, 2001; Sayer, 2010). Med ett fokus på reflektion ansågs gruppvisa diskussioner och resonemang deltagarna emellan vara mer fördelaktigt än enskilda intervjuer.

Deltagare och rekrytering

Eftersom syftet med avhandlingen är att nå ökad insikt kring förståelsen och användningen av reflektion i socialt arbete, och mer specifikt evidensbaserat sådant, bjöds socialarbetare aktiva inom familjebehandling in till deltagande i studien. Närmare bestämt kom urvalet att göras inom de av socialtjänstens resursheter som erbjuder FCU. Vid tidpunkten för rekrytering fanns FCU bara i en stad i Sverige och i endast sju av dess tio stadsdelar, varför de sju stadsdelarna kom att utgöra bas för rekryteringen.

Det första steget i rekryteringsprocessen var att kontakta enhetscheferna på resursheterna i de sju utvalda stadsdelarna. Cheferna informerades om studiens syfte och ombads tillhandahålla namn på och kontaktuppgifter till *alla* familjebehandlare inom enheten, oavsett om de hade utbildning i FCU eller ej. De totalt 103 familjebehandlarna kontaktades sedan individuellt via e-post där de informerades om syftet med studien och bjöds in till deltagande. I kontakten togs hänsyn till eventuell FCU-utbildning och familjebehandlare med utbildning i FCU kontaktades baserat på aktuell FCU-handledningsgrupp. Behandlare utan FCU-utbildning kontaktades baserat på arbetsplats. Alla som bjöds in informerades om att fokusgruppernas sammansättning skulle komma att baseras på i första hand FCU-utbildning, i andra hand arbetsplats.

Slutligen deltog 40 familjebehandlare, av vilka 19 var utbildade och aktiva i FCU, i studien. Deltagarna

delades in i tolv fokusgrupper³ baserat på antingen FCU-utbildning eller arbetsplatstillhörighet. Av de tolv grupperna utgjordes fem av behandlare aktiva i FCU. Vissa av dem arbetade på olika arbetsplatser, medan deltagarna i grupper med icke FCU-utbildade behandlare arbetade på samma arbetsplats. Således var deltagarna i respektive fokusgrupp sedan tidigare bekanta med varandra och delade erfarenhet av samma typ av arbete.

Tillvägagångssätt

Fördelen med fokusgrupper är att de, till skillnad från enskilda intervjuer, skapar möjlighet till interaktion mellan deltagarna. Deltagarna i studien hade ibland olika åsikter om, liksom förståelser och erfarenheter av, det som diskuterades. Genom att ställa dessa emot varandra kunde individuella uppfattningar jämföras. Materialet det generade representerar således en grupp som gemensamt har bearbetat enskilda individers tankar och erfarenheter.

En semi-strukturerad intervjuguide med totalt 14 frågor användes under intervjuerna. Guiden utformades med inspiration från Kreugers (1998a, i Wibeck, 2010) fem frågetyper för fokusgrupper och innehöll två eller tre delar beroende på om deltagarna hade genomgått FCU-utbildning eller ej. Den första delen fokuserade på reflektion, den andra på professionellt lärande och utveckling och den tredje på FCU. Del tre var alltså endast för de FCU-utbildade deltagarna och berörde upplevelsen av det praktiska arbetet med modellen och dess eventuella påverkan på den dagliga praktiken.

Enligt tidigare redovisad uppdelning omfattade varje fokusgrupp mellan två och fem deltagare.⁴ Fokusgruppsintervjuerna genomfördes under första halvåret 2016, antingen på behandlarnas arbetsplats eller på UPH:s kontor i samband med FCU-behandlarnas handledning. Innan varje fokusgruppsintervju påbörjades uppmanade jag deltagarna att tala med varandra istället för att rikta sig till mig, varpå jag antog en passiv roll som moderator i syfte att främja interaktion mellan deltagarna.

Intervjuerna hade en varaktighet mellan 65 och 102 minuter (total tid tolv timmar och 35 minuter). Samtliga spelades in för att sedan transkriberas.

Analys

Data från fokusgrupperna analyserades med hjälp av tematisk analys, enligt riktlinjerna beskrivna av Braun och Clarke (2006). Tematisk analys används för att finna och beskriva gemensamma mönster eller teman i data. Det är en flexibel, cirkulär metod som inte behöver vara teoretiskt grundad. Analysförfarandet innebär en sökning tvärs över en datamängd för att finna mönster och betydelser.

Totalt genomfördes tre olika analyser. Proceduren var i stort sett densamma, med enda skillnaden att analys ett och två var av induktiv karaktär medan analys tre var abduktiv. Att en analys är induktiv innebär att det empiriska materialet utgör utgångspunkt för analysen. En abduktiv analys är mer teoretiskt driven, men inte i samma utsträckning som en deduktiv analys, och är därför varken helt teoretiskt driven eller a-teoretisk (Timmermans & Tavory, 2012). Processen innebär en rörelse mellan teori och data, vilket i det här fallet innebar att se deltagarnas beskrivningar i ljuset av tidigare forskning och aktuella teorier.

Analysförfarandet började med en genomläsning av transkriptionerna från fokusgruppsintervjuerna, i syfte att ge mig som forskare en uppfattning av materialet. Centralt innehåll noterades, likaså tankar och idéer. I nästa steg gjordes själva kodningen med hjälp av mjukvaruprogrammet MAXQDA, varpå transkriptionerna lästes igenom igen i programmet och intressant innehåll kodades och organiserades. Därefter sammanfördes koder med bäring på samma område i olika teman, vilket bidrog till ytterligare organisering av materialet. Som en dynamisk process justerades placeringen av koderna – en del togs bort och andra flyttades. Även arbetet med att namnge temana pågick under hela analysprocessen.

De tre analyserna fokuserar på olika delar av intervjuguiden och utgör i sin tur bas för var sin av avhandlingens artiklar. I artikel A utgörs det empiriska materialet av data från alla tolv fokusgrupper, medan det i artikel B och C utgörs av de fem fokusgrupperna med FCU-utbildade behandlare.⁵ Teman och underteman identifierade i respektive analys har således baserats på aktuell artikels syfte och forskningsfrågor.

³ I ett fall genomfördes en individuell intervju. Skälet bakom var att det inte fanns tillräckligt många deltagare från den aktuella arbetsplatsen för att skapa en fokusgrupp. Intervjun inkluderades i det empiriska materialet eftersom den ansågs bidra till studien.

⁴ Då intervjuerna, oavsett antal deltagare, följde samma procedur benämns de alla fokusgruppsintervjuer och grupperna benämns fokusgrupper.

⁵ Analyserna för artikel B och C fokuserar på olika delar av fokusgruppsintervjuerna.

RESULTAT

Såväl forskning som erfarenhetsbaserad kunskap betonar nödvändigheten av reflektion i socialt arbete. Det stämmer väl överens med resultaten i denna studie, som även de visar att det inte går att arbeta i denna praktik utan att reflektera.

Resultaten som presenteras nedan bygger på data från de tolv fokusgruppsintervjuerna och kan beskrivas som en syntetisering av resultaten från de tre artiklarna i avhandlingen. De presenteras under fem rubriker: **1)** Reflektionens roll, **2)** Strukturering av reflektion, **3)** Reflektion och handling som mekanismer för professionellt lärande och kunskapsutveckling, **4)** Organisatoriska förutsättningar samt **5)** FCU – främjar reflektion, lärande och utveckling.

Vid citat anges den fokusgrupp det kommer ifrån med FG följt av ett löpnummer.

Reflektionens roll

Enligt deltagarna är reflektion en absolut nödvändighet i det sociala arbetets praktik och för att hantera dess komplexitet. I fokusgrupperna fick de frågan: "När ni hör ordet reflektion, vad dyker upp då? Vad tänker ni på?" På det gavs många olika svar, men samtliga deltagare var överens om att reflektion är en tillgång i arbetet och dessutom starkt relaterat till det sociala arbetets kärna. Det kan exemplifieras med utsagor såsom:

... så utan reflektion blir det nog inget förändringsarbete. [FG3]

Deltagarna anser att man inte kan jobba med socialt arbete utan att reflektera och att reflektion är både ovärderlig och avgörande för bedrivandet av sådant arbete. Reflektion beskrevs antingen som ett verktyg i arbetet eller som en viktig del av det, exempelvis på följande sätt:

Alltså om man vänder på det: jag kan inte se hur man skulle kunna arbeta med socialt arbete utan att reflektera. [FG5]

Enligt deltagarnas beskrivning av reflektion är det tydligt att den har en rad olika funktioner i den dagliga praktiken. Reflektionens roll i det sociala arbetets praktik kan beskrivas på följande sätt:

- den möjliggör process och progression i klientarbetet, bland annat genom perspektivtagning
- den är en skyddsmekanism för professionella
- den legitimerar professionen.

Perspektivtagning

Av deltagarnas diskussioner blev det tydligt att reflektionsprocessen främjas av att man ställer frågor, både till sig själv och till andra vid så kallad kollektiv reflektion. Det beskrevs pröva olika perspektiv och öka insikten om varje specifik situation, vilket i sin tur sades möjliggöra process och progression i klientarbetet.

Exempel på frågor som deltagarna själva använder är: *Vad gör vi? Vart är vi på väg? Vad hände? Vad kunde ha gjorts annorlunda? Är detta meningsfullt? Får föräldrarna och/eller barnen vad de behöver?* Denna typ av frågor ansågs också stödja granskning och värdering av ett fall och hjälpa till att sätta ord på vad som hänt.

Reflektionen handlar ju mycket om [frågor som]: Är vi på rätt väg? Har vi samsyn i...? Gör vi det som familjen vill? Eller... ibland kan det ju vara en konflikt, att dom [klienten/familjen] egentligen vill nåt som vi inte tror på. Eller reflektion över det mellanmänniska som händer mellan oss. [FG4]

Ett annat användningsområde för reflektion är att explicitgöra vad som behövs för att nå de uppsatta behandlingsmålen med en specifik klient och för att förstå klientens situation, behov och önskningar. Reflektion beskrevs som viktigt för att vrida och vända på idéer och för att skapa medvetenhet och granska egna tankemönster, värderingar, antaganden och känslor. Sådana reflektioner ansågs utgöra ytterligare ett skäl till att se reflektion som en tillgång i praktiken.

Det gäller verkligen att man lyssnar in, för man gör sig gärna en föreställning... man får reda på lite och så gör man sig en föreställning. Sen träffar man föräldrarna och då får man liksom lyssna in – "vad är det?" – och hela tiden reflektera: "Jaha, nej

nej, det var inte som jag tänkte.” Man hinner göra många tankekullerbyttor när man lyssnar, så man måste verkligen lyssna och försöka ställa dom frågorna som man får. [FG1]

Reflektion sammankopplas, eller förväxlas, ofta med tänkande. Det diskuterades också av deltagarna, som även jämförde reflektion med flera andra, liknande begrepp. Olika synonymer och metaforer till reflektion lyftes och deltagarna vred och vände på vad reflektion egentligen är.

Reflektion beskrevs både som en aktivitet i sig och som något man gör för att uppnå någonting annat. Å ena sidan sades det vara en form av uppföljning eller planering, en dialog, ett verktyg eller en medveten eller omedveten process. Å andra sidan beskrevs det som något man gör för att förstå sig själv, nå ökad förståelse, ta reda på vad som fungerar, finna en ny väg eller lära sig något nytt. Svårigheten att definiera reflektion som begrepp ledde till insikten att diskussioner kring vad reflektion ”egentligen är” just därför är mycket viktiga.

Fast det är viktigt att prata om vad det är, för precis... vi kan säga att vi gör det hela tiden och att vi behöver bolla med varandra och få prata, men är det det vi gör när vi reflekterar? Eller är det reflektion vi gör då? Eller...? [FG1]

I sammanhanget blev det tydligt att deltagarna uppfattar reflektion och tänkande som två olika saker. Reflektion sades, till skillnad från ”vanligt” tänkande, innebära ett vridande och vändande på saker och ett perspektivtagande. Reflektion beskrevs också ge möjlighet att stanna upp och tänka på olika sätt och anta olika perspektiv. Exempelvis kan man reflektera kring vad som har hänt tidigare, vad som händer här och nu och vad som kommer att hända i framtiden. På så sätt upplevdes reflektion som en ständigt pågående process, utan slut.

För mig [är det] en ständigt pågående process, tror jag. Daglig. [skratt] Runt vad man gör, vad man skulle kunna göra annorlunda, vad man har gjort fel... ja, [hur] man kan förbättras och nå sina mål med det uppdrag man har fått. Så det är för mig nånting som pågår hela tiden. [FG6]

Skyddsmekanism

Ett annat viktigt resultat är beskrivningen av reflektion som en skyddsmekanism för professionella. Flera deltagare beskrev reflektion som en slags ”coping-

mekanism”, det vill säga ett verktyg eller en hjälp för att hantera den både utmanande och svåra praktik som socialt arbete ibland innebär. Reflektion sades också ha ett användningsområde i hanteringen av olika känslor som dyker upp i arbetet:

För att klara av sitt jobb är det helt... för att stå ut i det som är socialt arbete och familjebehandling så är det [reflektion] liksom helt nödvändigt. [FG2]

Reflektion beskrevs som viktigt för att kunna skilja mellan vad som är ”mitt” (det som rör deltagarna som individer) och ”deras” (det som rör deras klienter) när det gäller känslor och svåra situationer. Flera deltagare beskrev hur deras praktik ofta innebär både energi-krävande och emotionellt laddade situationer. Genom reflektion kan de, som individer, bearbeta situationen och undvika att ta åt sig av klientens känslor. Även här är reflektionen alltså en slags skyddsmekanism, en hjälp för att undvika att påverkas alltför negativt av klienten och dennas situation.

Det kan vara en daglig mental hygien att det finns nån att reflektera emot... [FG9]

Definitionen av reflektion som skyddsmekanism beskrevs också sträcka sig till den gemensamma process som arbetet innebär för de professionella. Reflektion beskrevs i sammanhanget som ett verktyg för att hantera komplikationer och minska den mentala bördan:

Om jag inte hade haft vare sig förmåga eller möjlighet att reflektera över det, eller tillåtelse, så tror jag att jag hade kört i diket med mig själv. Farit riktigt illa. [FG2]

Deltagarnas beskrivningar belyser vikten av reflektion i svåra och till och med våldsamma eller på annat sätt farliga situationer för att skydda sig själva både som professionella och som individer. Men, det blev också tydligt att reflektion är viktigt även i mindre allvarliga situationer som kan vara nog så stressande, vilket tyder på att reflektion är viktigt rent generellt i den här typen av arbete. Trots det ansågs reflektion vara särskilt viktigt i mer komplexa situationer, och sades inte vara lika vanligt förekommande när något har gått enligt plan eller bättre.

Jag tror att det är, alltså för min del i alla fall... jag reflekterar inte så mycket när nånting blir väldigt bra – ”vad var det som blev bra?” – utan det som tar mest tid för reflektion är när man stannar, när man står still, när det inte blir nåt mer.

När man upplever någon slags svårighet, ett hinder eller nånting sånt, då börjar det. För min del alltså. Det är väldigt sällan man reflekterar över ”det här blev så himla gott, hur blev det så gott?”. Jag är kanske lite för problemorienterad, eller svårighets- eller hinderorienterad eller så. [FG4]

Deltagarna funderade även kring vad som skulle hända om de inte hade möjlighet att reflektera. Risken för olika problem och konsekvenser togs upp. Ett exempel är svårigheter att koppla bort arbetet när man är ledig, med ohälsa som följd.

Legitimering

Reflektion beskrevs också som legitimerande i den professionella rollen. Den här tolkningen av reflektion är starkt sammankopplad med de tidigare två och stämmer mycket väl med beskrivningen av reflektion som en tillgång i praktiken.

Kunskap om och förståelse för klienten och dennas situation beskrevs av studiens deltagare som en grund att stå på i förändringsarbetet, en grund som fungerar stödjande och legitimerande både i den aktuella situationen och i framtida arbete. Genom att basera klientarbetet på insikt från reflektion över den aktuella situationen, snarare än på intuitiva känslor, beskrevs reflektion bidra till ökad professionalism.

Återigen beskrevs reflektionsfrämjande frågor vara viktiga att ställa, i det här fallet för att nå ökad insikt och anta nya perspektiv, för utvärdering av situationen, för att explicitgöra vad som behöver förbättras, för att skapa medvetenhet och för att sätta ord på vad som sker. Reflektionen beskrevs genom denna typ av process bidra till en ökad känsla av legitimitet i den professionella rollen, inte minst då arbetet baseras på kunskap erhållen genom en mer strukturerad och systematisk process snarare än på enbart egna tankar och känslor.

Jag tänker att det är jätteviktigt, det är viktigt för familjerna. Och att göra det tillsammans med dom är också att få dom att utvecklas och se andra synvinklar. Man lär sig mycket på det, [det är] ett sätt att undvika att man gör fel, tänker jag. Så att man gör ett bra jobb. För lite reflektionstid [...] gör att man blir... eller jag, man ska inte säga man... att jag blir väldigt stressad. Att jag inte hinner tänka efter vad jag håller på med, vad jag gör. [FG7]

Alla klienter har olika förutsättningar och behov, varför situationer som socialarbetarna möter i sin praktik sällan kan hanteras utifrån rutin eller standardiserade

arbetssätt. Deltagarna beskrev vikten av reflektion för att skapa den nödvändiga förmågan att anpassa och individualisera arbetet. Genom reflektion sades man som professionell ges möjlighet till den rannsaking och granskning, av både situationen och sig själv, som krävs för att kunna justera tankar och handlingsmönster. Det är en utmaning som kräver att man går utanför den egna bekvämlighetszonen, men belöningen är att det möjliggör professionell utveckling.

Strukturering av reflektion

Förmåga till och användning av reflektion sågs som viktigt inte bara för deltagarna själva utan även för klienterna de möter. För att möjliggöra förändring i klientarbetet räcker det med andra ord inte med en reflekterande praktiker, även klienten behöver reflektera.

Deltagarna beskrev hur de och klienten inte bara behöver arbeta tillsammans utan också reflektera ihop, kring såväl uppsatta mål som progressionen i arbetet (eller avsaknad av den). Genom egen reflektion kan klienten nå insikt och förståelse kring den egna situationen, vilket är fördelaktigt i förändringsarbetet. Genom att reflektera tillsammans kan dessutom en gemensam förståelse nås kring det specifika problemet, vilket beskrevs som en förutsättning för att åstadkomma förändring av klientens situation och upprepade gånger betonades vara kärnan i socialt arbete. Vid sidan av att vara gynnsam för klienten beskrevs sådan gemensam reflektion vara lika viktig för deltagarna som professionella, inte minst då den ger möjlighet till professionellt lärande och utveckling.

Det här kan beskrivas som olika *former* av reflektion. Reflektion beskrevs ske individuellt, det vill säga med en själv som verktyg och mer eller mindre konstant pågående. Den beskrevs också ske i kollektiv form, alltså tillsammans med exempelvis kollegor, klienter eller handledare. Även *platser* för reflektion diskuterades. De olika formerna och platserna beskrevs fylla olika funktioner och utgöra komplement till varandra – med andra ord ansågs både individuell och kollektiv reflektion vara viktig för förmågan att göra ett bra jobb och utvecklas professionellt – och ingen form sågs heller som bättre eller mer viktig än någon annan. Om en situation eller ett problem inte kan lösas genom till exempel individuell reflektion kan kollektiv reflektion fungera stödjande, inte minst då den främjar olika perspektiv.

Sen så tänker jag [...] att stunden innan, man kan kalla den förberedande, är ju en stund för reflektion. Man ska tänka igenom vad som ska hända, så jag har oftast [...] enkla tankemodeller som jag använder i [...] familjestödsarbetet. ”Vad kan jag göra innan,

vad gör man under tiden och vad gör man efter?” Dom här tre delarna är egentligen tillfällen för reflektion, så jag tänker att vi reflekterar innan, vi stannar upp där, och sen så för vi ju med oss det in i genomförandet under tiden, alltså när det händer. Där är det också samma, den reflekterande processen, om man säger så. Och likadant efteråt, så det tycker jag att jag känner igen mig i. Och det är också jättebra just det som du säger, att man inte behöver vara ensam i grubblrier eller så utan att det finns nån annan, vem som helst egentligen [...] Sen har vi forum hela tiden där vi tar upp grejer, i metod- och processhandledning, i ärendena där vi reflekterar eller samtalar ... [FG9]

Jag tänker att utifrån reflektion så rör vi oss på väldigt [olika] nivåer. Det är nån slags strukturerad och organiserad reflektionstid, och så finns det den inre dialogen där man ... men så tänker jag att alla dom spelar jättestor roll, dom är viktiga. [FG10]

Individuell reflektion beskrevs också ske efter möten med klienter, kollegor och andra. Reflektionen fungerar då som ett slags summerande verktyg och hjälper till att processa intryck och erfarenheter som kan vara till hjälp i beslutsfattandet kring vad som ska göras härnäst:

Det är alltid en pågående reflektion i huvudet direkt efter varje möte, tror jag. I mitt eget huvud, bara. [FG2]

Den mer konstanta reflektionen kan beskrivas som av mer informell eller ostrukturerad karaktär. Att knacka på en kollegas dörr för samtal kring en situation eller haffa någon i fikarummet för att ventilerar utgör exempel på informell reflektion i kollektivt format. Handledning, å andra sidan, togs upp som exempel på formell kollektiv reflektion med hög grad av struktur. Formaliteten bestäms därmed av graden av planering och struktur.

Handledning beskrevs av deltagarna som mycket reflektionsfrämjande och som en stor hjälp i hanteringen av olika bekymmer eller problem i arbetet. Till skillnad från individuell reflektion erbjuder denna reflektionsform möjlighet att både dela med sig av och ta del av andras erfarenheter och kunskap, vilket beskrevs främja lärande och kunskapsutveckling.

Sen har vi ju handledning, och det är ju en riktigt reflekterande process. För där försöker man beskriva så detaljerat [man kan] hur man upplever klienten och mötena och så [...] och där får man mycket reflektion från kollegorna i handledningsgruppen. Och handledarna då förstås. [FG8]



Vikten av att kunna dela med sig av sina tankar och erfarenheter till andra, inte minst i svåra situationer, betonades oavsett form.

... när man har möjlighet att sätta sig med sin kollega och verkligen jobba igenom [förutsättningarna] och man känner att man är rustad inför mötet, man har verkligen vänt och vridit och jobbat ... och så går man in och har mötet och det blir som man tänkt sig och man känner "yes!". Det är ju väldigt gott, när man har haft möjlighet att göra det arbetet. Då känner man sig väldigt professionell och väldigt duktig. Men det är ju viktiga ... ja, viktiga reflektioner. [FG5]

Trots dessa olika forum för handledning och reflektion uttryckte deltagarna en önskan om mer resurser, inte minst för strukturerade reflektionstillfällen och reflektionstid i samband med klientmöten. Sådan reflektion beskrevs vara viktig för att säkerställa kvaliteten i arbetet med klienten. Att prata med och dela med sig till varandra ansågs vara extra viktigt när det gäller samverkan med andra professionella kring en klient. Det är något som skulle kunna möjliggöras genom strukturerad kollektiv reflektion.

Det kan vara olika professionella, från olika ... det har jag erfarenhet av i ett ärende ... Där det inte riktigt finns det här att man reflekterar över ärendet tillsammans,

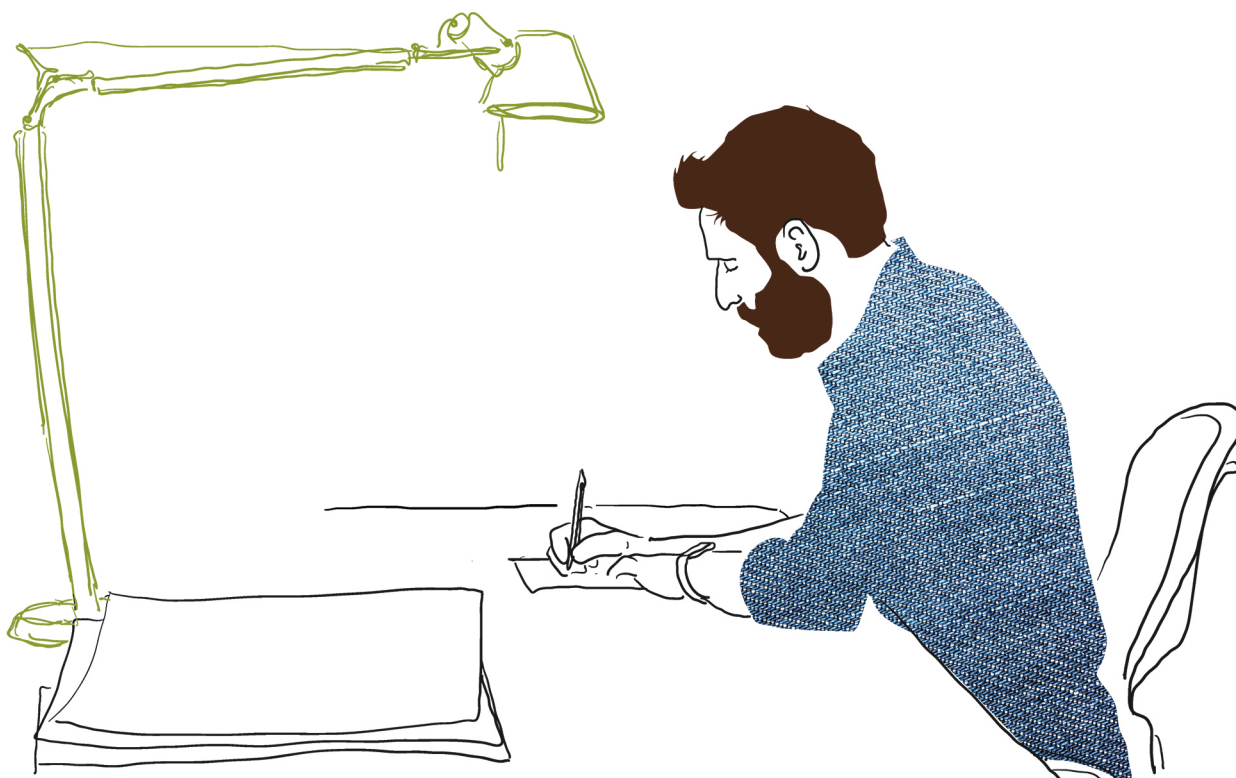
utan alla sitter lite på sin kammare och reflekterar ... och man drar kanske olika slutsatser kring hur reflektionen ser ut. Där, ja men där är det ju superviktigt att på nåt sätt lyckas gå samman och reflektera för att ... ja, för ärendets skull, för familjens skull. [FG1]

Förutsättningarna i form av tid och resurser för reflekterande praktik beskrivs mer ingående under rubriken *Organisatoriska förutsättningar* nedan.

Reflektion och handling som mekanismer för professionellt lärande och utveckling

Vid sidan av de olika roller som reflektion spelar blev det i fokusgrupperna tydligt att reflektion utgör ett verktyg för professionellt lärande och kunskapsutveckling. Reflektion är viktigt för "learning by doing", för att använda ny erfarenhet i praktiken och omvandla forskningsbaserad kunskap till mer praktiskt användbar kunskap. Praktisk tillämpning av evidensen i FCU beskrevs av deltagarna som ett exempel på en sådan process. I diskussionerna blev det tydligt hur reflektion möjliggör olika former av lärande och på så sätt har potential att höja kvaliteten i olika yrkespraktiker.

Enligt deltagarna startar lärande genom en ny erfarenhet, antingen i arbetet eller till exempel genom en kurs eller en utbildning. De beskrev lärande som en



process i flera delar som bär stor likhet med *erfarenhetsbaserat lärande* (se Kolb, 2015). Vidare beskrev de hur den dagliga praktiken ger dem nya erfarenheter som kan leda till kunskapsutveckling. Begreppet "learning by doing" passar bra för att beskriva deltagarnas syn på vikten av praktiskt görande för lärande och kunskapsutveckling.

Men trots att den praktiska dimensionen betonades så negligerades inte kunskap med annat ursprung än det praktiska arbetet. I likhet med hur olika former av reflektion kompletterar varandra beskrevs också olika kunskapskällor ha kompletterande funktioner i lärandeprocessen. Vid sidan av det dagliga arbetet beskrevs till exempel litteratur om systematiskt prövat, vetenskaplig kunskap och formella lärandesituationer som viktig.

Det mest utvecklande och lärande är väl egentligen att träffa familjerna och ställas inför svårigheter eller problem som man inte har mött förut. Då känner man att man går vidare, att det händer nåt. Sen kan jag gå en kurs och lyssna på en föreläsning, det är ju en annan grej. Men just det här lärandet i det dagliga arbetet, det tycker jag är det roligaste i alla fall. [FG12]

Ett exempel på en formell lärandesituation är utbildningen i FCU, som gav ny erfarenhet genom forskningsbaserad kunskap. Genom bearbetning, reflektion och praktisk handling kan erfarenheten utvecklas till lärande och kunskap som är både användbar och bestående. Processen beskrevs av deltagarna som att omvandla erfarenhet och kunskap till "sin egen", vilket möjliggör att lärande befästs och kunskap utvecklas. Praktiserande, det vill säga testande, av ny kunskap kan generera ytterligare nya erfarenheter som möjliggör fortsatt utveckling. Denna process av att praktiskt pröva ny lärdom och reflektera över resultatet betonades starkt av deltagarna.

FCU som modell beskrevs ha konkret påverkan på praktiken. Forskningen, eller evidensen, i modellen beskrevs också ha en viktig roll i det klientrelaterade arbetet. Deltagarna betonade dock vikten av att "göra det till sitt", att "äga" praktiserandet av FCU. För att möjliggöra det ansågs reflektion vara viktigt. Genom reflektion kan nytt lärande eller nytt innehåll tänkas igenom, man ges möjlighet att reflektera kring vad som händer i klientmötet och hur olika personer svarar an.

Det förekom att deltagarna likställde reflektion och lärande. Vikten av en inre dialog betonades och deltagarna diskuterade huruvida man kan lära utan reflektion och/eller om man kan reflektera utan att lära. När de diskuterade lärande blev det tydligt att de ser lärandeprocessen som en dubbel process relaterad

till kunskapens källa. Kunskap kan ha sitt ursprung antingen i *teori* (alltså forskningsbaserad kunskap), i form av en omfattande förklaring, eller i *erfarenhet*.

Ja, det ena lärandet är ju rent formellt, när man lär sig nya teorier och sånt, det är när det blir inläring och så. Och det andra är ju mer ett förhållningssätt, alltså arbets- och förhållningssätt. Det är det utmanande i lärandet, tycker jag, att ändra eller lära sig nytt i sitt sätt att bemöta folk, människor. [...] Och kunna sätta in det i nåt teoretiskt sammanhang eller tvärtom. Att ha dom där kopplingarna, att man får en viss förståelse för "okej, här händer det". Att jag kanske har i bakhuvudet att det som hon beskriver är [exempelvis] tvingande samspel, och att jag har en teoretisk koppling till just det, utan att behöva nämna det hela tiden, att ha förståelse [...] och då är ju koppling teori-praktik viktig, tycker jag ... [FG4]

Deltagarna betonade vikten av att ha forskningsbaserad kunskap som en grund att stå på. En sådan grund ansågs utgöra startpunkt för hanterandet av praktiska situationer man ställs inför, men den sades också kräva reflektiv förmåga. För att kunna koppla en praktisk situation till teoretisk kunskap, och för att kunna sätta ord på vad som sker och vad man gör, är det viktigt att kunna reflektera. En erfarenhet måste kopplas an till "någonting annat" för att resultera i lärande:

Det är inte bara själva varandet där, utan då är reflektionen definitivt helt nödvändig för att det där man har varit med om ska generera en lärdom, eller nåt sånt. [FG2]

Arbetet med FCU kan handla om att koppla den specifika situationen, det vill säga den praktiska erfarenheten, till forskning som omnämns i modellen. För att kunna göra det krävs kunskap om forskningen; varje behandlare måste känna sig kunnig, kompetent och trygg i att använda modellen och dess innehåll. En bristande kunskap om innehållet gör det svårt att förespråka användning av modellen och förmedla innehållet i den till klienten. För att underbygga denna typ av professionell säkerhet beskrevs praktisk användning och erfarenhet vara särskilt viktigt.

Deltagarnas diskussioner utmynnade i att det krävs både en kognitiv och en praktisk dimension för att möjliggöra lärande och kunskapsutveckling, det vill säga både tanke och handling. Lärande möjliggörs genom en aktiv eller praktisk dimension i form av "görande" tillsammans med reflektion. Snarare än att betona erfarenhetens form eller källa sades alltså vad

som görs med erfarenheten vara viktigt. Detta kopplades an till erfarenheten av att lära sig FCU som modell. Utbildningen beskrevs ge teoretisk kunskap och insikt om relevant forskning, men däremot inte förmågan att leverera modellen i en klientrelaterad situation. Återigen betonades vikten av "learning by doing" för att utvecklas i yrkesrollen. Den praktiska verkligheten tillsammans med en klient beskrevs vara en förutsättning, vid sidan av tid och utrymme i praktiken, för att utveckla sin kompetens och lära sig modellen fullt ut. För att möjliggöra denna typ av lärande betonades vikten av att gå utanför den egna "comfort-zonen", att "tänka utanför boxen" och att experimentera.

Organisatoriska förutsättningar

Vilka möjligheter finns det då till reflektion i socialt arbete som yrkespraktik? Och vilka möjligheter finns till professionellt lärande och kunskapsutveckling, och till arbetet med FCU som evidensbaserad modell?

Trots att de beskrev reflektion som kvalitetsdrivande, uttryckte deltagarna ett minskat utrymme för reflekterande praktik, inte minst tidsmässigt. Även i FCU-arbetet beskrev de sig uppleva brist på tid. Även om deltagarna sade sig uppleva en allmänt positiv inställning till reflektion från chefernas sida så beskrev de alltså en brist på förutsättningar för reflekterande praktik. Det innebär att inte bara stöd utan också tid utgör en viktig förutsättning för att främja ett sådant arbete. Deltagarna upplevde att ansvaret för att finna tid för reflektion i nuläget placeras på dem själva som anställda. De beskrev hur tid och utrymme för reflektion – oavsett form – tycks ha minskat till förmån för andra praktikrelaterade inslag.

Den rådande situationen ansågs relaterad till trender inom socialt arbete. Deltagarna beskrev hur fokus i socialt arbete har skiftat från en "reflektionsdomän" till en "produktionsdomän", vilket har påverkat den dagliga praktiken. Ökad uppmärksamhet på effektivitet, dokumentation och administration upplevdes "stjäla" tid, varpå reflektion har blivit ett individuellt ansvar.

Det är mer allmänt, bara. Att ibland tycker man att det blir lite väl mycket, fasta möten och så. Vissa veckor när man har både ärendegenomgång, team, handledning, APT och så [tänker man] "när ska vi hinna träffa nån [klient] eller jobba?" Vissa veckor är jobbiga när det blir så. Ibland får man nästan välja bort nåt, även om det... ja... [FG3]

Tid som faktor var återkommande i diskussionerna kring reflektion. Deltagarna uttryckte en önskan om

mer strukturerade reflektionstillfällen, det vill säga tillfällen för reflektion som tillhandahålls från organisationens sida. Det räcker inte att säga att reflektion är viktigt, det måste också erbjudas tillfällen att reflektera. I nuläget tycks det som att organisationen tar för givet att medarbetarna själva tar sig den tiden, varför reflektion kan sägas utgöra ett eget ansvar.

Svårigheten att mäta och värdera reflektion, inte minst på grund av dess implicita karaktär, sågs av deltagarna som en anledning till att den inte prioriteras på samma sätt som andra arbetsuppgifter. Deltagarna menade dock att reflekterande aktiviteter borde betonas och likställas med andra mer praktiska arbetsuppgifter. Att ägna till exempel 15 minuter åt reflektion efter ett möte beskrevs vara svårt i nuläget, men deltagarna poängterade att det hade underlättat med stöd från organisationen. De menade att om organisationen tillhandahåller bättre förutsättningar för reflekterande aktiviteter, till exempel i form av tid, kan uppfattningen av reflektion förändras från att utgöra ett individuellt ansvar till att bli ett organisatoriskt.

Även om viss strukturerad tid erbjuds, till exempel i form av handledning, ansågs det inte vara tillräckligt. På grund av en stressig arbetsmiljö med hög arbetsbelastning sades det dessutom inte alltid vara möjligt att delta vid de tillfällen som bjöds, vilket beskrevs som ett allvarligt problem.

Det är lite lurigt det där. Vi har ju strukturerade tillfällen, men då måste man också ta dom tillfällena... och jag kan känna att om jag blir mer stressad, då tar jag inte dom tillfällena, vilket är helt kontraproduktivt. Men det blir liksom så, att då orkar man inte riktigt sitta där och prata, då är det bättre att jag går och jobbar. Och då kanske det pyser ut nån annanstans istället, lite mer ostrukturerat. [FG5]

Den begränsade tiden för reflektion till trots beskrev deltagarna hur de "måste" reflektera och att det därför handlar om att både försöka finna och ta sig tid.

Klivet in i produktionsdomänen beskrevs ha påverkat deltagarnas dagliga praktik inte minst genom ökat fokus på "quick-fixes" i form av snabb och kostnads-effektiv behandling av klienter samt införandet av nya och mer administrativa arbetsuppgifter som står i vägen för kärnan i arbetet, det vill säga att arbeta för förändring. På grund av dessa förändringar beskrevs reflektionen vara i fara och behöva "skyddas".

Och då måste man ju också ta ställning för reflektionen. Just nu är det ganska högt tryck på oss att vi ska vara inne i produktionsdomänen och leverera snabbt,



att vi ska kunna ta emot familjer snabbt och erbjuda tider snabbt... Sånt kan göra att förberedelsearbetet minskar, reflektionen innan minskar, det dras in på startmöten, det dras in på... [...] men man måste slå vakt om reflekterandet i hela processen, för annars minskar kvaliteten så pass mycket. [FG9]

Vi kan skapa ny kunskap och nya metoder, evidensbaserade, men vår funktion [som professionella] är fortfarande väldigt mycket redskap i alla sammanhang, tycker jag, på alla nivåer. Först och främst med oss själva, i samråd med klienter, och det ska vi ha mer tid för, helt enkelt. Ja, och jag är den första att säga att jag inte utnyttjar alla dom tillfällen jag borde göra, men jag vet att det skulle... Jag skulle vilja ha mer öppenhet, mer tid för reflektion. [...] Det bidrar till en högre kvalitet och professionalitet. [FG12]

Ett annat skäl till att deltagarna ansåg sig vara tvungna att reflektera var för att skydda sig själva, vilket stämmer väl överens med temat *reflektion som skyddsmekanism*. Brist på tid för reflektion beskrevs medföra en negativ påverkan både på den egna hälsan och på privatlivet. Deltagarna känner sig helt enkelt tvungna att reflektera, om det inte är möjligt under arbetstid får det ske privat, till exempel på väg hem eller under kvällar och helger.

För jag tänker att reflektera måste man ändå göra, för man får så mycket till sig. Och då gör man det på fritiden och då blir man inte ledig då heller. [...] För familjerna poppar upp när som helst, så är det ju. Det spelar ingen roll om det är lördag eller söndag eller en måndag. Men om man inte reflekterar alls på arbetstiden, då måste dom poppa upp på ledig tid. [FG2]

Den högre graden av extern kontroll, som förändringen av socialt arbete har kommit att medföra, har försatt deltagarna i en svår situation. Mycket innehåll ska få plats i den dagliga praktiken, samtidigt som tid och resurser för de, enligt deltagarna, mest centrala delarna och verktygen tycks blir mindre. Den förändrade synen på praktiken innebär därför att de måste "klämma in" reflektion och andra mer svårdefinierbara och icke mätbara inslag, inte minst för att skydda sig själva och för att göra ett gott arbete.

FCU – främjar reflektion, lärande och utveckling

Den fråga i intervjuguiden som endast ställdes till deltagare med utbildning i FCU och som aktivt arbetade med modellen löd: "Att lära sig denna modell (FCU), hur har det påverkat ditt arbete som familjebehandlare? Hur har det påverkat dig i din yrkesroll?" Som komplement till de mer generella resultat som hittills redo-



gjorts för redovisas här resultat mer specifikt relaterade till FCU.

I likhet med reflekterande praktik tycks även arbetet med FCU som evidensbaserade modell vara påverkat av bristande förutsättningar. Deltagarna beskrev hur de inte alltid kan arbeta med FCU så mycket som de önskar och att det är svårt att ha flera FCU-familjer (det vill säga klientarbete där FCU används som intervention) igång samtidigt. Jämfört med andra arbetsätt och ”practice as usual” beskrevs FCU kräva mer sammanhängande tid för planering och genomförande. Detta sades ibland vara svårt att åstadkomma, inte minst på grund av yttre (strukturella) faktorer. I fokusgrupp 2 resonerade deltagarna på följande sätt:

R1: [...] Så det, det är ju ett bra instrument. Alltså, det finns ju väldigt många instrument som är bra. [instämmande] Det är en väldigt konkret metod. [instämmande]

R2: Effektiv metod. Men tidskrävande för stunden. Men sen i längden så är den lite...

R1: Ja, varje möte är effektivt. [instämmande]

R3: Men det är mellanarbetet som tar lång tid. [instämmande]

R2: Och våran insats.

R4: Våran insats ja, speciellt under kartläggningen.

Arbetet med FCU beskrevs samtidigt som reflektionsfrämjande eftersom det ”kräver” en reflekterande praktiker. Av samma skäl känns det enligt deltagarna mer ”tillåtet” att reflektera i arbetet med FCU, varför de sade sig lättare ta sig tid för reflektion i detta arbete jämfört med andra arbetssätt.

Det blir väldigt detaljerad reflektion när vi har gått igenom det här på [UPH], att man har skickat in en film och... Ett feedback-tillfälle, till exempel, inför certifieringen var väldigt detaljerat och utifrån COACH-manualen... man får ju till och med en siffra på hur man gör saker och ting. Det är väldigt sällan det sker, för ofta är ju allting lite utifrån tycke och tänk och magkänsla och ja, intuition [skratt] och mer flummiga variabler, men här blev det liksom väldigt... ja, vi övar mer på det här. Dom reflektionerna, tycker jag, har satt sina spår, har blivit en sprängbräda för att försöka göra annorlunda. [FG4]

Jag tänker nog såhär då: jag reflekterar väl kanske lika mycket egentligen, men med FCU [...] när man ska förbereda en feedback, då går man liksom in och bara... så blir det liksom bara en massa reflektion, eller ja, det blir en massiv insats, att här måste jag reflektera, liksom en punktinsats. Sen så reflekterar man ju under tiden ändå, men där blir det

så mycket. Det upplever jag kanske inte när man jobbar i familjebehandling där man inte jobbar med FCU, [...] när det inte är att man ska leverera en kartläggning. Så där tänker jag att det är skillnad. Det krävs liksom verkligen av mig att nu på tisdag så måste det vara färdigt, och då måste jag ha nånting att komma med. Och då krävs det av mig att jag reflekterar. Det tänker jag är en stor skillnad. [FG5]

FCU beskrevs som en konkret och strukturerad modell, något de flesta deltagare upplevde som positivt.

... men så upptäcker man ju att det är en så pass tydlig metod, med ett självklart innehåll, på nåt sätt, i mötet med föräldrarna. [...] Det tycker jag är rätt så häftigt med metoden, att den är rätt konkret. [...] Tydlig. [...] sessionerna, varje session, vad dom har för syfte, rationalen, alltså hur man plockar ihop sessioner är oftast inte så svårt heller, utifrån behov och sådär. Så det... ja, det är jättebra. [FG3]

Deltagarna beskrev också hur modellens höga grad av struktur har påverkat dem att bli mer strukturerade över lag, till och med på det privata planet.

... vilket kräver att man kanske är lite mer strukturerad själv, för [...] FCU är ju en väldigt strukturerad metod. Jag är inte så strukturerad som person, så för mig kräver det en stor ansträngning att gå in i den strukturen, men den [metoden] hjälper ju en att strukturera sig. Och undrar om dom som är väldigt FCU-haja lägger in mer av den reflektionstiden, alltså rent strukturellt, i andra sammanhang också? [FG1]

Vid sidan av att främja reflektion beskrevs FCU vara professionellt utvecklande, inte minst på grund av dess struktur och tydlighet. Uppfattningen kan kopplas till synen på lärande och kunskapsutveckling som en process av "learning by doing". Utbildningen i FCU beskrevs bidra med en bas eller grundkunskap kring modellen och olika föräldrastrategier som man sedan kan basera det praktiska arbetet på. Genom just det praktiska arbetet erhålls ytterligare erfarenhet och kunskap, vilket bidrar till den professionella utvecklingen.

Samtidigt betonades vikten av att vara väl bekant med innehållet i modellen för att kunna applicera den praktiskt. FCU-utbildningen ger teoretisk kunskap om modellen, men inte den praktiska kunskap som krävs för att leverera modellen till klienten. Sådan kunskap kommer snarare med erfarenhet, och vikten av att "göra" för att lära och utveckla kunskap betonades återigen av deltagarna. Genom praktiskt görande kan man som professionell bli mer kompetent och skicklig. För att främja sådant erfarenhetsbaserat lärande beskrevs både experimenterande och tänkande utanför boxen vara viktiga förutsättningar. Att lära sig FCU sades kräva att man rör sig bortom tidigare rutiner, förändrar beteenden och lär sig nya sätt att möta människor på, något som i sin tur beskrevs kräva både individuell och kollektiv reflektion.

Vissa deltagare betonade vikten av att veta *varför* viss evidens är inkluderad i modellen och hänvisas till i en specifik session eller situation. Utan den kunskapen sades det vara svårt att förklara modellens syfte och användningsområde för klienten. Att använda och lyfta fram forskning som man inte är insatt i, eller nämna den bara för att man "måste" (till exempel för metodtrohet), beskrevs som obekvämt. Någon sa att det skapar en känsla av att vara en skådespelare som säger saker enligt ett manus, en annan att det kan leda till en mental blockering i behandlingssituationen.

För att kunna göra en hyfsat bra feedback [...] krävs det igen att jag måste kunna sessionerna, för annars blir det väldigt svårt att förmedla för föräldrarna vad det är jag pratar om. Så det är verkligen så, det hänger ihop liksom. Det är lite samma, [...] man behöver verkligen veta, för annars är det väldigt svårt [...] det blir inget bra när man ska förklara, så det var lite taffligt i början när man inte visste precis vad man pratade om, det märker man ju nu. [FG5]

Diskussionen kan kopplas till deltagarnas beskrivning av vikten av att göra modellen till "sin egen" för praktisk applicering. Reflektion beskrevs då som en central komponent i "omvandlingen" eftersom den reflekterande processen innebär att man som professionell tänker igenom det nya lärandet eller innehållet, vad som händer i den specifika situationen samt hur de olika parterna reagerar.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med avhandlingen var att undersöka socialarbetarens förståelse och användning av reflektion, såväl generellt som mer specifikt i evidensbaserat socialt arbete. Vidare ämnades reflektionens roll för professionellt lärande och kunskapsutveckling undersökas, liksom de organisatoriska förutsättningarna för reflektion, professionellt lärande och kunskapsutveckling. Genom fokusgrupper med familjebehandlande socialarbetare, både med och utan utbildning i FCU som exempel på en evidensbaserad modell, har bättre förståelse kring dessa frågor nåtts.

Kort kan sägas att reflektion är viktig i familjebehandlande socialt arbete. Den är en tillgång, ett verktyg, och starkt relaterat till det sociala arbetets kärna, det vill säga förändringsarbete. Reflektion är viktigt även i evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete, och viktigt för professionellt lärande och kunskapsutveckling.

Reflekterande praktik kan fungera kvalitetshöjande och ett otillräckligt eller obefintligt utrymme för reflektion i praktiken skulle kunna få konsekvenser på både individ- och organisationsnivå, men också på en övergripande samhällsnivå. Men deltagarna beskrev att frågan inte är huruvida man ska reflektera eller ej utan snarare hur det kan göras bäst, givet den brist på förutsättningar, såsom tid och resurser, som föreligger. Att inte reflektera är inget alternativ, det måste göras. Finns inte tid eller utrymme för det får man helt enkelt ta sig tid. Reflektion spelar för stor roll i det sociala arbetets praktik för att undvaras. Att det kan innebära vissa risker att inte få reflektera har beskrivits i tidigare forskning (t.ex. Schön, 1991; Yip, 2006) och kan utläsas av de diskussioner som återges under *Reflektionens roll* tidigare i rapporten.

Resultaten i studien belyser hur reflektion utgör ett verktyg för process och progression i klientarbetet, för att skydda sig själv som professionell och för ökad professionell legitimitet. Vid sidan av att vara reflekterande, beskrev deltagarna vikten av att vara öppen, nyfiken och motiverad och att drivas av en vilja att lära sig och utvecklas. Dessa är viktiga egenskaper också för att möjliggöra reflektion, men utöver dem är det också viktigt att kunna hantera resultaten av reflektion. I egenskap av en självinvolverande process ställer den en del krav på individen, som bland annat behöver besitta mental styrka och stabilitet (Dewey, 1997/1910; Schön,

1991; Thompson & Thompson, 2018; Yip, 2006). Det innebär att organisationen, vid sidan av utrymme för reflektion, också måste tillhandahålla förutsättningar för de professionella att utveckla denna typ av egenskaper. Utan rätt förutsättningar för att hantera reflektion kan processen leda till destruktiva eller på annat sätt negativa konsekvenser och arbetssituationen försvåras. För att undvika det bör det finnas en beredskap hos organisationen att hantera problematiska situationer och förebygga att den professionella påverkas som individ och får svårt att skilja mellan det professionella och privata (t.ex. Yip, 2006). Men inte minst bör en medveten hantering av reflektion som verktyg i praktiken införlivas i verksamheten.

Reflektion beskrevs också vara viktigt för professionellt lärande och kunskapsutveckling. Deltagarna betonade vikten av att som socialarbetare aldrig betrakta sig som klar, eller färdig, i avseendet lärande och utveckling. Reflektion, som den diskuterades av studiens deltagare, är nödvändig som ett konkret verktyg i situationer som inte kan förutses och därför inte hanteras enligt standardiserade föreskrifter. Genom att användas i sådana komplexa situationer utgör reflektion också ett verktyg för individens utveckling av kunskap och klokskap. Sådan erfarenhetsbaserad kunskap ersätter inte vetenskaplig kunskap, utan utgör ett komplement för att förstå kollektiv och prövad kunskap och göra den användbar i praktiken. Det är viktigt att komma ihåg att båda kunskapsformerna, det vill säga forskningsbaserad och erfarenhetsbaserad, ständigt måste omprövas, analyseras och kritiskt reflekteras kring.

Dessa slutsatser föranleder behovet av en integrerad kunskapsanvändning, där olika kunskapsformer ses som kompletterande snarare än ställs emot varandra, exempelvis på grund av krav på kontroll. Vetenskaplig kunskap, i form av forskning/evidens, kan bidra med systematisk, explicit kunskap och förståelse om olika möjligheter. Erfarenhet, å andra sidan, kan bidra med implicit och praktisk kunskap, förmåga och omdöme. Alla delar bör betraktas som lika viktiga och av värde för denna typ av praktiker.

Det här i sin tur belyser vikten av att organisationer tar tillvara professionellas tidigare kunskap och beprövade erfarenhet. Den kan inte ersättas av systematiskt prövad, vetenskaplig kunskap. Tidigare förvärvad kunskap, oavsett form, kan informera oss om vad som



har fungerat, men inte om vad som fungerar i framtiden. Av det skälet finns ingen genväg till effektiva och snabba behandlingar för den typ av ofta komplexa problem som socialarbetare möter i sin dagliga praktik. De professionellas erfarenhet är ovärderlig, men kan inte, lika lite som evidens, ge några exakta direktiv för hur en situation ska hanteras.

Tidigare kunskap, oavsett form, kan dock ge förståelse för en situation och vägledning i att fatta beslut kring handling. För integrering av olika kunskaper, såsom forskningsbaserad och erfarenhetsbaserad, att använda i den aktuella situationen utgör reflektion ett viktigt verktyg. Den systematiska och strukturerade tankeprocess, även kallad *inferens* (se Biesta, 2007; Dewey, 1997/1910), som reflektion innebär är central för identifiering av avvikande situationer och problem, vilka inte är ovanliga inom socialt arbete.

Avvikande situationer förekommer även vid användning av evidensbaserade modeller. Det innebär att det, trots ett standardiserat och manualbaserat arbetssätt, finns behov av en professionell med förmåga till reflektion, kritisk analys och handling. Manualen ersätter därmed inte den professionellas kunskap utan bör snarare betraktas som ett komplement i hanteringen av en komplex yrkespraktik. Denna slutsats är relaterad till 2008 års rekommendation från Statens offentliga utredningar (2008:18) om en förstärkt kunskapsutveckling och utvecklad kunskapsbaserad kunskap, trots initiativ och rekommendationer relaterade till ökad implementering av EBP inom socialtjänstens verksamhet, försätter att betonas i en senare SOU-rapport (2018:32).

Resultaten i denna avhandling belyser hur professionellt kunnande är en produkt som utvecklas genom *både* reflekterad individuell erfarenhet och systematiskt prövad, vetenskaplig kunskap. För att möta behovet av en förstärkt kunskapsutveckling och utvecklad kunskapsbaserad kunskap i socialtjänstens verksamhet behövs en integrerad kunskapssyn och kunskapsanvändning, snarare än att enbart betona rollen av evidens för utveckling av praktiken. Betydelsen av EBP – för professionella, för klienter och för organisationen – sitter med andra ord inte i manualen som sådan utan i dess holistiska karaktär med tonfall på användning och integrering av olika faktorer i det klientrelaterade arbetet (se t.ex. Haynes m.fl., 2002; Mullen m.fl., 2005). Organisationer som inte kan ta tillvara de professionellas erfarenhet eller bemöta behov av resurser för reflektion, kritisk analys och handling för kunskapsutveckling får svårt att upprätthålla god kvalitet. Resultaten belyser även hur reflektion är viktigt i evidensbaserat arbete. Med andra ord kan professionellas användning av vetenskaplig kunskap försvåras om det saknas förutsättningar för reflektion.

För att möjliggöra en kunskapsbaserad och kunskapsutvecklande socialtjänst med hög kvalitet kan därför *både* erfarenhetsbaserade och forskningsbaserade kunskapsprocesser samt *både* reflekterande och evidensbaserad praktik ses som nödvändigt. En organisation som hyser tillit till sina medarbetare och ger dem utrymme för delaktighet och autonomi kan ses som en annan nödvändig förutsättning, liksom professionella som hyser nyfikenhet, öppenhet och intresse för sitt jobb.

REFERENSER

ASU Reach Institute (u.å.). *Family Check-Up*. Hämtad från <http://reachinstitute.asu.edu/programs/family-check-up>.

Avby, G. (2015). *Evidence in practice: On knowledge use and learning in social work* (doktorsavhandling). Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Hämtad från <http://liu.divaportal.org/smash/get/diva2:811897/FULLTEXT01.pdf>.

Avby, G. (2016). Att genom reflektion organisera för en medveten och kunskapsrik praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(3–4), 261–282. Hämtad från <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1435/1279>.

Avby, G. (2018a). *Att utveckla professionell expertis*. Lund: Studentlitteratur.

Avby, G. (2018b). En lärande socialtjänst. I SOU 2018:32, *Ju förr desto bättre – vägar till en förebyggande socialtjänst* (s. 227–256). Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/04/sou-201832>.

Barfoed, E. M. & Jacobsson, K. (2012). Moving from ‘gut feeling’ to ‘pure facts’: Launching the ASI interview as part of in-service training for social workers. *Nordic Social Work Research*, 2(1), 5–20. DOI: 10.1080/2156857X.2012.667245.

Bengtsson, P., Lundgren, S. J., Thunberg, J., Wallentin, Å. & Östnäs, S. (2018). *Implementering av Family Check-up i Göteborg: en rapport om Närhälsans Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa*. Hämtad från <https://www.narhalsan.se/contentassets/aad0f2895a804c7c8407e24b4e01b542/family-check-up.pdf>.

Bergmark, A. & Lundström, T. (2011). Guided or independent? Social workers, central bureaucracy and evidence-based practice. *European Journal of Social Work*, 14(3), 323–337. DOI: 10.1080/13691451003744325.

Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.

Björnsdotter, A. (2014). *Evaluation of Family Check-Up and iComet: Effectiveness as well as psychometrics and norms for parent rating scales* (doktorsavhandling). Uppsala Universitet, Institutionen för psykologi.

Boud, D., Cressey, P. & Docherty, P. (2006). Setting the scene for productive reflection. I D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (red.), *Productive reflection at work: learning for changing organizations* (s. 3–10). London: Routledge.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). What is reflection in learning? I D. Boud, R. Keogh & D. Walker (red.), *Reflection: Turning experience into learning* (s. 7–17). London: Kogan Page.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a.

Cressey, P. (2006). Collective reflection and learning: from formal to reflective participation. I D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (red.), *Productive reflection at work: Learning for changing organizations* (s. 54–66). London: Routledge.

De Vaus, D. (2001). *Research design in social research*. London: Sage.

Denvall, V. & Johansson, K. (2012). Kejsarens nya kläder: implementering av evidensbaserad praktik i socialt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 19(1), 26–45. Hämtad från <http://journals.lub.lu.se/index.php/svt/article/view/15726>.

Dewey, J. (1997/1910). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.

Dishion, T. J., Forgatch, M., Chamberlain, P. & Pelham, W. (2016). The Oregon model of behavior therapy: from intervention design to promoting large-scale system change. *Behavior Therapy*, 47(6), 812–837. DOI: 10.1016/j.beth.2016.02.002.

Fenwick, T., Nerland, M. & Jensen, K. (2012). Sociomaterial approaches to conceptualising professional learning and practice. *Journal of Education and Work*, 25(1), 1–13. DOI: 10.1080/13639080.2012.644901.

Fook, J. (2004). Critical reflection and organizational learning and change: A case study. I N. Gould & M. Baldwin (red.), *Social work, critical reflection and the learning organization* (s. 57–73). Aldershot: Ashgate.

Fuller, A. & Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organization. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O’Connor (red.), *The Sage handbook of workplace learning* (s. 46–59). London: Sage.

Gambrill, E. (2011). Evidence-based practice and the ethics of discretion. *Journal of Social Work*, 11(1), 26–48. DOI: 10.1177/1468017310381306.

Ghaderi, A., Kadesjö, C., Björnsdotter, A. & Enebrink, P. (2018). Randomized effectiveness trial of the Family Check-Up versus internet-delivered parent training (iComet) for families of children with conduct problems. *Scientific Reports*, 8(1), 1–15. DOI: 10.1038/s41598-018-29550-z.

- Gibson, K., Samuels, G. & Pryce, J.** (2017). Authors of accountability: Paperwork and social work in contemporary child welfare practice. *Children and Youth Services Review*, 85. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.12.010.
- Haynes, R. B., Devereaux, P. J. & Guyatt, G. H.** (2002). Editorial: Clinical expertise in the era of evidence-based medicine and patient choice. *BMJ Evidence-Based Medicine*, 7(2), 36–38. DOI: 10.1136/ebm.7.2.36.
- Heiwe, S., Nilsson-Kajermo, K., Olsson, M., Gåfvels, C., Larsson, K. & Wengström, Y.** (2013). Evidence-based practice among Swedish medical social workers. *Social Work in Health Care*, 52(10), 947–958. DOI: 10.1080/00981389.2013.834029.
- Ingram, R., Fenton, J., Hodson, E. & Jindal-Snape, D.** (2014). *Reflective social work practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kinsella, E. A.** (2010). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11(1), 3–14. DOI: 10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x.
- Kolb, D. A.** (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2 uppl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Liljegen, A. & Parding, K.** (2010). Ändrad styrning av välfärdsprofessioner: exemplet evidensbaserad i socialt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 27(3–4), 270–288.
- Lorenz, W.** (2015). Social work expertise and the crisis of modernity. I H. Soydan & W. Lorenz (red.), *Social work practice to the benefit of our clients: Scholarly legacy of Edward J. Mullen* (s. 9–30). Bolzano, Bozen-Bolzano University Press [elektronisk resurs].
- Mantzoukas, S.** (2008). A review of evidence-based practice, nursing research and reflection: Levelling the hierarchy. *Journal of Clinical Nursing*, 17(2), 214–223. DOI: 10.1111/j.1365-2702.2006.01912.x.
- Mertens, F., de Groot, E., Meijer, L., Wens, J., Gemma Cherry, M., Deveugele, M., Damoiseaux, R., Stes, A. & Pype, P.** (2018). Workplace learning through collaboration in primary healthcare: A BEME realist review of what works, for whom and in what circumstances: BEME Guide No. 46. *Medical Teacher*, 40(2), 117–134. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1390216>.
- Mullen, E. J., Shlonsky, A., Bledsoe, S. E. & Bellamy, J. L.** (2005). From concept to implementation: Challenges facing evidence-based social work. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1(1), 61–84. DOI: 10.1332/1744264052703159.
- Munro, E.** (2004). The impact of audit on social work practice. *British Journal of Social Work*, 34(8), 1075–1095. DOI: 10.1093/bjsw/bch130.
- Parrish, D. E. & Oxhandler, H. K.** (2015). Social work field instructors' view and implementation of evidence-based practices. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 270–286. DOI: 10.1080/10437797.2015.1012943.
- Ponnert, L. & Svensson, K.** (2016). Standardisation – the end of professional discretion? *European Journal of Social Work*, 19(3–4), 586–599. DOI: 10.1080/13691457.2015.1074551.
- Ruch, G.** (2002). From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research. *Social Work Education*, 21(2), 199–216. DOI: 10.1080/02615470220126435.
- Sayer, A.** (2010). *Method in social science* (2 rev. uppl.). London: Routledge.
- Schön, D.** (1991). *The reflective practitioner*. Aldershot: Ashgate.
- Scurlock-Evans, L. & Upton, D.** (2015). The role and nature of evidence: A systematic review of social worker's evidence-based practice orientation, attitudes, and implementation. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 12(4), 369–399. DOI: 10.1080/15433714.2013.853014.
- Sicora, A.** (2017). Reflective practice, risk and mistakes in social work. *Journal of Social Work Practice*, 31(4), 491–502. DOI: 10.1080/02650533.2017.1394823.
- Sorbring, E. & Ryding, J.** (2019). Exempel 6: Implementering av evidensbaserat föräldrastödsprogram. I L. Nilsson & E. Sorbring (red.), *Samverkansforskning – att främja barns och ungas välfärd* (s. 71–81). Stockholm: Liber.
- SOU 2008:18.** *Evidensbaserad praktik inom socialtjänsten – till nytta för brukaren*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/49b6a8/contentassets/c33ab37b7bcc4512a1d07992ddfad267/evidensbaserad-praktik-inom-socialtjansten---till-nytta-for-brukaren-sou-200818>.
- SOU 2018:32.** *Ju förr desto bättre – vägar till en förebyggande socialtjänst*. Hämtad från https://www.regeringen.se/4988b5/contentassets/cceb3bf6ef2c4ab482033b6527496bfd/ju-forrdesto-battare--vagar-till-en-forebyggande-socialtjanst-sou_2018_32.pdf.
- Thompson, S. & Thompson, N.** (2018). *The critically reflective practitioner* (2 uppl.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thång, P.-O.** (2004). Om arbetsintegrerat lärande. I J. Theliander, K. Grundén, B. Mårdén & P.-O. Thång (red.), *Arbetsintegrerat lärande* (s. 13–33). Lund: Studentlitteratur.
- Timmermans, S. & Tavory, I.** (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. DOI: 10.1177/0735275112457914.
- Webb, S. A.** (2001). Some considerations on the validity of evidence-based practices in social work. *British Journal of Social Work*, 31(1), 57–79. DOI: 10.1093/bjsw/31.1.57.
- Wibeck, V.** (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2 rev. och utök. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Yip, K. S.** (2006). Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *British Journal of Social Work*, 36(5), 777–788. DOI: 10.1093/bjsw/bch323.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan tillsammans med verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att producera och sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka deras ställning i samhället. Forskningssamverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkans parten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst

www.hv.se/BUV



Jennie Ryding, Högskolan Väst
jennie.ryding@hv.se



Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa
vgregion.se/utvecklingscentrum